

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Petra Šustová

Vývoj dětských skupin a agresivita

Child's group development and aggression

Praha, 2015

Vedoucí práce: PhDr. Simona Horáková Hoskovcová, Ph.D.

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především PhDr. Simoně Horákové Hoskovcové, Ph. D. za to, že mne vstřícně a trpělivě provázela po celou dobu psaní této práce.

Děkuji rovněž všem blízkým lidem, kteří mne podporovali (nejen) při psaní.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30.4. 2015

.....
Petra Šustová

Abstrakt:

Tato bakalářské práce se zabývá vývojem skupin a agresivitou v dětských kolektivech. V první kapitole jsou představeny klíčové skupinové charakteristiky a teoretický základ vývoje skupin. Zaměřila jsem se především na skupinovou strukturu, skupinovou dynamiku a skupinové normy. Druhá kapitola se věnuje specifikům dětských skupin. Agrese v dětských kolektivech je popsána ve třetí kapitole. Nejdůležitější částí této práce je čtvrtá kapitola. Snažila jsem se v ní identifikovat rizikové fáze ve vývoji skupin, které mohou přispívat ke zvýšené agresivitě v dětských kolektivech. Závěrečnou část tvoří návrh výzkumu, který se zaměřuje na porovnání agresivity a viktimizace mezi fází formování a bouření.

Klíčová slova:

dětské skupiny, vývoj skupin, agresivita, školní třída

Abstrakt:

This thesis deals with group development and aggression in child's group. In the first chapter, key group characteristics are introduced together with theoretical basis of group development. I focused especially on group structure, group dynamics and group norms. Second chapter is devoted to specifics of child's group. Aggression in group of children, especially class, is described in the third chapter. The most important part of this thesis is chapter four. There I tried to identify risk phases in group development, which can contribute to increasing aggression in group of children. Final part of this thesis consists of research project that is focused on comparison of aggression and victimization between phase forming and phase storming.

Keywords:

group of children, group development, aggression, classroom

Obsah

Úvod	8
1 Vývoj skupin	10
1.1 Definice	10
1.2 Skupinová struktura	10
1.3 Skupinová dynamika	10
1.3.1 Koheze	10
1.3.2 Tenze	11
1.3.3 Atmosféra a klima	11
1.4 Skupinové normy	11
1.5 Teorie a modely vývoje skupin	12
1.6 Tuckmanův model	12
2 Specifika dětských skupin	15
2.1 Struktura dětských skupin	15
2.2 Vztah k sociálním normám a autoritě	15
2.3 Školní třída jako sociální skupina	16
3 Agrese	17
3.1 Dělení agrese	17
3.2 Šikana	18
4 Fáze vývoje skupiny a agresivita	19
4.1 Formování	19
4.2 Bouření	20
4.2.1 Vyloučení z kolektivu	21
4.2.2 Instrumentální agrese	21
4.2.3 Afektivní agrese	22
4.2.4 Agrese jako naučené chování	23
4.2.5 Agrese vůči vůdci skupiny	24
4.2.6 Tvorba podskupin a agrese	25

4.3 Normování.....	26
4.3.1 Obětní beránek.....	27
4.3.2 Formování norem.....	27
4.3.3 Vůdce skupiny a normy.....	28
4.4 Optimální výkon.....	29
4.4.1 Společně proti vnitřnímu nepříteli	29
4.4.2 Agrese jako obrana	30
4.4.3 Společně proti vnějšímu nepříteli	30
4.4.4 Fenomény podporující udržování agrese ve skupině.....	31
4.5 Ukončení	32
4.5.1 Cyklický průběh vývoje skupin	33
5 Návrh výzkumu	34
5.1 Úvod.....	34
5.2 Cíle výzkumu	34
5.3 Výzkumné hypotézy	35
5.4 Design výzkumu.....	35
5.5 Vzorek.....	36
5.6 Výzkumné metody.....	36
5.6.1 Vývoj dětských skupin.....	36
5.6.2 Agresivita ve skupině.....	38
5.6.3 Další údaje.....	39
5.7 Sběr dat	39
5.8 Analýza dat.....	39
5.9 Diskuze	40
Závěr.....	42
Seznam použité literatury	43
Přílohy	47

Úvod

Tato práce se zabývá vývojem dětských skupin a agresivitou. Cílem je přiblížit vývojové fáze, kterými skupiny procházejí, a porovnat je z hlediska možného rizika výskytu agresivity.

Vývoj skupin lze připodobnit k vývoji jedince. Stejně jako je každý člověk jedinečné individuum, tak i každá skupina je jedinečná jednotka. Přesto lze mezi skupinami sledovat určité fáze, které se objevují v jejich vývoji, a kterými skupiny - každá svým vlastním způsobem - procházejí.

Agresivní chování ve školách je stále diskutovaným tématem nejen mezi odborníky, ale i v široké veřejnosti. Lidé si pokládají otázky typu: *Kde se to v těch dětech bere? Kdo za to může?* Když se zaměříme na agresivitu v dětských kolektivech, je nutné si uvědomit, že jedinec zde figuruje především jako člen skupiny. Proto je třeba nahlížet jeho chování v kontextu toho, co se ve skupině děje. Vývojové fáze skupiny se snaží popsat dynamické a strukturální změny, kterými skupiny v průběhu své existence procházejí. Domnívám se proto, že propojení tématu agresivity a vývoje skupin může přinést zajímavý pohled na agresivní chování v dětských kolektivech.

Práci lze rozdělit na literárně-přehledovou a praktickou část. První kapitola se věnuje vývoji skupin. Snažila jsem se popsat různé skupinové charakteristiky, které jsou v modelech vývoje skupin zohledňovány. Především jsem se zaměřila na oblast skupinové struktury, dynamiky a norem. Tato oblast by jistě šla popsat o mnoho podrobněji, ale vzhledem k omezenému rozsahu této práce je podána ve stručnosti. Zároveň však považuji za důležité ji zde zmínit, protože modely vývoje skupin se v podstatě snaží syntetizovat změny na úrovni všech skupinových charakteristik v průběhu času. Čtenáře dále uvedu do problematiky teorií vývoje skupin a představím Tuckmanův model vývoje skupin, ze kterého tato práce vychází.

Další kapitola se zabývá specifiky dětských skupin. V této kapitole jsem se snažila popsat některé aspekty dětských kolektivů, zejména pak školních tříd. Z důvodu omezeného rozsahu práce jsem si nemohla dovolit jít v jednotlivých tématech příliš do hloubky. Vzhledem k tomu, že vývoj skupin je zkoumán především na vzorcích dospělých jedinců, považuji však za podstatné tuto problematiku zmínit.

V následující kapitole jsem se zabývala agresí a jejími druhy. Snažila jsem se nabídnout spektrum agresivních projevů, se kterými se v prostředí dětských skupin můžeme

setkat. Určitý prostor jsem věnovala i šikaně, která je problematickým fenoménem (nejen) v dětských kolektivech.

Stěžejní kapitolou této práce je kapitola Vývoj dětských skupin a agresivita. V této kapitole jsem se snažila o syntézu poznatků o skupinovém vývoji a poznatků o agresivitě v dětských kolektivech. Výzkumy, které by zkoumaly agresivitu přímo v kontextu vývoje skupin, se mi nepodařilo dohledat. Z tohoto důvodu jsem se zaměřila na výzkumy, které zkoumají agresivitu v souvislosti s dílčími aspekty vývoje skupin jako je například struktura, koheze, či normy ve skupině. Každou fázi jsem se snažila podrobně rozebrat a najít možné problematické oblasti, které by mohly přispívat k agresivnímu chování.

Poslední část této práce tvoří návrh výzkumu, ke kterému mě inspirovala jedna metoda používaná ke zjišťování vývojového stadia skupiny. Navrhuji proto sestavit instrument, který by obdobným způsobem měřil vývoj v dětských skupinách. Samotný návrh výzkumu se zaměřuje na porovnání agresivity ve třídách mezi dvěma fázemi vývoje.

V této práci je použito několik přímých citací ze zahraničních zdrojů. Všechny překlady z cizojazyčných publikací jsou autorské.

1 Vývoj skupin

1.1 Definice

Sarri a Galinsky (1985, s. 72) definují vývoj skupiny jako „*změny v průběhu času ve vnitřní struktuře, procesech a kultuře skupiny.*“ Smith (2001) považuje tuto definici za výhodnou, protože se na vývoj skupin dívá z hlediska tří dimenzí, které jsou často zastoupeny v různých modelech vývoje skupin. Změny ve vnitřní struktuře, které tvoří první dimenzi, odkazují k jednotlivým rolím, pozicím a statusům ve skupině. Další dimenzí jsou měnící se procesy, které se týkají společné aktivity či úkolu. Kultura skupiny se vztahuje především ke skupinovým normám a hodnotám.

1.2 Skupinová struktura

Podle Lovaše (2008a, s. 323) představuje skupinová struktura „*organizaci statusů a rolí uvnitř určité skupiny.*“ **Sociální status** tvoří vertikální charakteristiku pozice jedince ve skupině. Určuje jak velkou moc, prestiž a autoritu má daný jedinec vzhledem k ostatním členům. **Sociální role** se týká horizontální pozice jedince ve skupině a představuje očekávání ostatních členů o tom, jak se bude určitý jedinec chovat. (Lovaš, 2008a).

1.3 Skupinová dynamika

Skupinová dynamika zahrnuje dění ve skupině a interakce členů skupiny. Podílejí se na ní jak vnitřní proměnné (interpersonální vztahy, činnost skupiny, atd.), tak faktory vnějšího prostředí. Do skupinové dynamiky se promítá i struktura skupiny (Kratochvíl, 2005). Vrcholem snah o pochopení skupinové dynamiky jsou modely vývoje skupiny.

1.3.1 Koheze

Koheze znamená soudržnost skupiny. Podle Kratochvíla (2005, s. 18) „*je výslednicí sil, které působí na členy tak, že chtějí ve skupině zůstat a skupinu udržet.*“ Rozlišujeme čtyři komponenty skupinové koheze. **Sociální koheze** je vzájemná přitažlivost mezi členy a přitažlivost skupiny jako takové. **Výkonová koheze** vyjadřuje míru, do jaké je skupina schopná sjednotit se, aby jako celek úspěšně pracovala na společném úkolu. **Vnímaná koheze** se vztahuje k vnímané soudržnosti skupiny a k vědomí jednotlivých členů o tom, že do skupiny patří. **Emocionální koheze** se týká emocí, které jedinci společně sdílí, když jsou ve skupině, a jejich intenzity (Forsyth, 2010).

Na skupinové kohezi se podílí mnoho faktorů. Za významný je považován vliv interpersonální atraktivity mezi členy skupiny (sympatie, blízkost, frekvence setkávání, komplementarita), stabilita členství ve skupině (kohezivnější jsou uzavřené skupiny), velikost skupiny, struktura skupiny a přijímací rituály (kohezivnější bývají skupiny, ve kterých si členové své místo museli nějakým způsobem získat nebo zasloužit) (Forsyth, 2010). Kratochvíl (2005) doplňuje výše zmíněné o skupinové cíle (a jejich soulad s individuálními cíli), společného vnitřního nepřítele, vnějšího soupeře, či ohrožení. Podle Forsytha (2010) je však koheze především silně spjata s vývojem skupiny jako celku a mění se v průběhu času tak, jak skupina prochází jednotlivými stádii.

1.3.2 Tenze

Tenze představuje konflikty a napětí ve skupině. Tenze se může týkat jak napětí mezi členy, tak aktuálního prožitku jedince vzhledem ke skupině. Tenze ve skupině se projevuje nepřátelstvím, agresivitou, vyhýbáním se. Každý člen skupiny se s tenzí ve skupině vyrovnává jinak – potlačením, přímou konfrontací, nebo projevením nepřímou (Kratochvíl, 2005).

1.3.3 Atmosféra a klima

Atmosférou ve skupině se myslí převládající nálada, jaká ve skupině panuje. Jedná se o aktuální a proměnlivou charakteristiku, která je úzce spjata s vývojem skupiny (Kožnar, 1992). V pedagogické psychologii se věnuje pozornost *klimatu* školních tříd (popř. škol jako celku). Na rozdíl od atmosféry představuje klima trvalejší charakteristiku skupiny (Gillernová & Horáková Hoskovcová, 2012).

1.4 Skupinové normy

Skupinové normy představují soubor pravidel, jejichž dodržování skupina požaduje po svých členech. Jejich základní funkcí je kontrola chování a postojů členů skupiny, která se děje pomocí různých druhů sankcí. Za své chování a postoje mohou být členové skupiny buď odměněni (např. uznáním), nebo potrestáni (např. vyloučení z kolektivu). Chování je posuzováno z hlediska souladu se skupinovými cíli. Skupinové normy se týkají především chování a postojů projevovaných v rámci interakce ve skupině, do značné míry se však vztahují na projevy svých členů mimo skupiny (Nakonečný, 2009).

1.5 Teorie a modely vývoje skupin

Modely vývoje skupiny můžeme dělit podle různých kritérií a hledisek. V literatuře je často zastoupeno dělení na progresivně lineární, cyklické a hybridní modely (modely bez fází). Nejpočetnější skupinou jsou progresivně lineární modely, které se na vývoj skupiny dívají jako na sled po sobě jdoucích fází, kterými si musí každá skupina projít. Do této kategorie patří i Tuckmanův model, ze kterého tato práce čerpá nejvíce. Další skupinou jsou cyklické modely, které předpokládají, že se jednotlivé fáze mohou vracet a znovu opakovat. Stadia tohoto typu modelů jsou většinou velmi podobná těm z kategorie lineárně progresivních. Poslední skupinou jsou hybridní modely, které nepracují s tím, že se skupiny vyvíjí podle předepsaných fází, nýbrž do jejich vývoje významně zasahují především vnější faktory (Smith, 2001). K těmto modelům bývá řazen například model přerušované rovnováhy, podle kterého se ve vývoji skupiny střídají fáze postupných změn s fází rychlé a prudké změny. Mezníkem, který spouští prudkou změnu, je například čas. Představme si skupinu, která spolupracuje na vyřešení nějakého úkolu a dostane se do poloviny své předem vymezené existence – v tuto chvíli je třeba se sjednotit a začít efektivně spolupracovat (Gersick, 1988).

Podle Garfielda a Dennise (2013) nově vzniklé skupiny, jejichž členové sdílí společné skupinové zvyklosti (*routines* – v tomto kontextu myšleno jako opakující se způsoby fungování na úrovni skupiny a představy o tom, jak by toto fungování mělo vypadat), rychle přijdou na to, že mají stejné představy o fungování skupiny a začnou se věnovat skupinové činnosti. Tyto skupiny ve svém vývoji následují model přerušované rovnováhy. Skupiny, jejichž členové nesdílejí společné skupinové zvyklosti, musí nejprve projít formováním, bouřením a normováním, aby se mohly plně soustředit na skupinovou činnost (fáze optimálního výkonu).

1.6 Tuckmanův model

Nejznámějším a nejčastěji používaným dělením je Tuckmanův model fází vývoje skupiny. Model je založený na analýze výzkumů, které zkoumaly vývoj různých druhů skupin. Bruce Tuckman v roce 1965 přezkoumal 55 vědeckých článků, které popisovaly fáze vývoje skupin. Články se týkaly terapeutických skupin, T skupin, přirozených a laboratorních skupin. Hledal společné koncepty, které by se vyskytovaly v nejrozličnějších skupinách. Na základě svého zkoumání poté formuloval zobecňující čtyřfázový model vývoje skupin (Tuckman, 1965).

Tuckman (1965) rozlišuje dvě sféry interakce ve skupině – interpersonální a úkolové aktivity. Interpersonální sféra se týká vztahů ve skupině a interakce mezi členy. Z hlediska vývoje skupiny prochází tato sféra čtyřmi fázemi změn. Jsou to *testování a závislost*, *konflikt uvnitř skupiny*, *vývoj skupinové koheze* a *funkční role vztahů*. Interakci, která se vztahuje k úkolu nebo společné činnosti, nazývá Tuckman sférou orientovanou na úkol. V této sféře můžeme zaznamenat následující fáze vývoje – *orientace na úkol*, *emocionální reakce na požadované úlohy*, *otevřená výměna relevantních názorů a objevy řešení*.

Vývojové fáze v obou sférách spolu souvisí a probíhají současně. Tuckman je proto sloučil do čtyř obecných vývojových stádií, která nazval **forming** (*formování*), **storming** (*bouření*), **norming** (*normování*) a **performing** (*optimální výkon*) (Tuckman, 1965). Vzhledem k návrhům ostatních autorů a rozšiřujícímu zkoumání nových zdrojů bylo později k těmto fázím doplněno poslední konečné stádium **adjourning** (*ukončení*) (Tuckman & Jensen, 1977). Obecné vývojové fáze a vývojové změny v obou sférách prezentuje Tabulka č. 1.

Obecné stadium	Interpersonální sféra	Výkonová sféra
Formování	testování a závislost	orientace na úkol
Bouření	konflikt uvnitř skupiny	emocionální reakce na požadované úkoly
Normování	vývoj skupinové koheze	otevřená výměna relevantních názorů
Optimální výkon	funkční role vztahů	objevy řešení

Tabulka č. 1 – Vývojové fáze ve skupině (upraveno dle Tuckmana, 1965, s. 386-387)

Jednotlivé vývojové fáze můžeme stručně charakterizovat takto:

Formování představuje první fázi. Nastává po vzniku skupiny. Členové skupiny se mezi sebou seznamují a zjišťují více o společné činnosti. Ve skupině vládne nejistota, lidé ještě nemají jasnou představu, co mohou čekat od ostatních.

Bouření je náročnou, avšak důležitou fází vývoje skupiny. Charakteristická je pro tuto fázi krize uvnitř skupiny. Chování členů skupiny může být motivováno snahou prosadit se a touhou po určité sociální pozici. V této fázi jsou časté konflikty uvnitř skupiny, především interpersonální povahy.

Normování, které následuje po fázi bouření, je fází stabilizace. Ve skupině probíhá tvorba nových norem a celkově se upevňuje struktura skupiny. Skupina hledá společné hodnoty, postoje a pravidla chování. Převládá snaha dohodnout se.

Optimální výkon představuje fázi, v níž je skupina soudržná. Více než na konflikty se její členové soustředí na společné cíle, popř. na plnění společného úkolu. Skupina kooperuje, vztahy uvnitř skupiny jsou stabilizované (Tuckman, 1965).

Ukončení je finální fázi, kdy se uvolňují vzájemné vazby, členové skupiny se rozcházejí a skupina zaniká (Tuckman & Jensen, 1977).

Na Tuckmana navázala mimo jiné i Susan Wheelanová se svým integrovaným modelem vývoje skupin. Wheelanová pokračovala v analýze dostupných teorií vývoje skupin, ale věnovala se i vlastnímu výzkumu. Fáze jejího modelu jsou v podstatě totožné s Tuckmanovým modelem. Wheelanová však sestavila i dvě metody pro zjištění stadia, ve kterém se skupina nachází (Wheelan, Davidson & Tilin, 2003). Z jedné z těchto metod vychází návrh výzkumného projektu v této práci.

Přestože Tuckmanův model je koncipován jako lineární, příspěvky shrnující současný stav výzkumného poznání naznačují, že průběh vývoje není tak jednoduchý a že probíhá spíše v cyklech. To znamená, že skupina se mezi jednotlivými stadii může vracet (Bonebright, 2010, Forsyth, 2010). Tímto způsobem bývá Tuckmanův model tradičně aplikovaný i v pedagogické literatuře (Gillernová & Horáková Hoskovcová, 2012, Krejčová, 2011).

2 Specifika dětských skupin

Výzkumy vývoje skupin byly prováděny především na vzorcích populací dospělých jedinců (Smith, 2001). Autentickému výzkumu dětských skupin se věnovaly spíše ojedinělé výzkumy jako je např. Sherifova série výzkumů na dětských táborech z 50. let minulého století (Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif, 1988). Samotné modely vývoje skupin vycházejí především ze studia pracovních a terapeutických skupin, ale jsou aplikovány i do školní oblasti. Z tohoto hlediska považují za důležité zmínit několik specifík dětských skupin.

2.1 Struktura dětských skupin

Výzkumy v dětských skupinách často pracují s následujícím dělením pozic (Tabulka č. 1), které vychází z nominačních sociometrických metod.

Pozice	Pozitivní nominace (počet)	Negativní nominace (počet)
<i>Hvězda</i>	vysoký	nízký
<i>Kontroverzní</i>	vysoký	vysoký
<i>Odmítaný</i>	nízký	vysoký
<i>Opomíjený</i>	nízký	nízký
<i>Průměrný status</i>	průměrný	průměrný

Tabulka č. 2 – Sociometrické pozice (upraveno dle Madarasové Geckové, Orosové & Madarase, 2004, s. 267-268)

Nominační metody se v některých výzkumech prezentovaných v této práci používají i ke zjištění agresivity.

Dalším z častých způsobů zjišťování pozice jednotlivce ve skupině je nahlížení na status jedince z hlediska dvou faktorů – obliby a vlivu ve skupině. Pozice jedince je pak určena kombinací obou těchto faktorů, popř. některé výzkumy jsou cíleně zaměřeny jen na popularitu, či na vliv. V našem prostředí tento pohled reprezentuje např. metoda SO-RA-D, kde je každý jedinec hodnocen každým z ostatních na několikabodové škále (Hrabal, 1979).

2.2 Vztah k sociálním normám a autoritě

Děti se z hlediska vývoje liší v tom, jak uvažují o sociálních normách. Pro děti v mladším školním věku tvoří normy autorita (rodič, učitel) a tyto normy pro ně mají nezpochybnitelný význam. Během středního školního věku začínají děti brát v úvahu i další aspekty (např. situační faktory, motivace účastníků) a zároveň pro ně začínají nabývat na důležitosti normy vrstevnické skupiny. Rozhodující je pro ně také zachování rovnosti a spravedlnosti. Důležitého významu nabývají normy vrstevnické skupiny v období

pubescence. Normy dospívajících nejsou již tolik závislé na autoritě (naopak se vůči ní i vymezují) a často se odvolávají k absolutní (nerealistické) spravedlnosti (Vágnerová, 2012).

Výše zmíněné charakteristiky mohou významně zasahovat do průběhu fází vývoje skupiny – zejména do fáze bouření a normování.

2.3 Školní třída jako sociální skupina

Nakonečný (2009, s. 384) vymezuje malou sociální skupinu těmito znaky:

- *navzájem integrující se jedinci v rámci společně sdílených norem;*
- *kterí se vzájemně znají a vstupují do interakcí v rámci propojených rolí;*
- *vyvíjejí společnou činnost v rámci společných cílů.*

Školní třída splňuje všechny tyto znaky, přesto se jedná do jisté míry o specifickou skupinu. Školní třída vzniká jako formální skupina. Formální normy zde reprezentuje zejména školní řád, formální pozice je např. předseda třídy (Gillernová & Horáková Hoskovcová, 2012). Od začátku však můžeme v kontextu školních tříd sledovat vytváření neformálních skupin. Zatímco členem třídy jako formální skupiny se jedinec stává svým způsobem automaticky (poté co je přijat do školy), svoji pozici v některé z neformálních skupin si musí získat (Nakonečný, 2009). Stejně tak neformální normy (např. učitelům se nežaluje) vznikají především ze vzájemných interakcí, avšak promítají se do nich i vnější vlivy ze strany spolužáků z jiných tříd, učitelů, rodičů, médií a společnosti jako takové (Gillernová & Horáková Hoskovcová, 2012).

Školní třída je významný sociální útvar také z hlediska socializace jedince. Žáci si zde již od prvních tříd osvojují sociální dovednosti v každodenních interakcích se spolužáky a učiteli. Vyvíjí se také vztah jedince k pravidlům a povinnostem. Žáci se tak v širším pojetí prostřednictvím školních tříd začleňují i do lidské společnosti jako takové (Gillernová & Horáková Hoskovcová, 2012).

3 Agrese

V této práci je agrese nahlížena jako „*jakákoli forma násilného chování s cílem způsobit škodu, nebo ublížit druhé osobě, která si nepřeje, aby jí bylo ublíženo*“ (Baron & Richardson, 2004, s. 7).

3.1 Dělení agrese

Stejně jako existuje více verzí definice agrese, tak se lze setkat s různými druhy jejího dělení. Martínek (2009) dělí agresi podle tří faktorů: fyzická x verbální, přímá x nepřímá, pasivní x aktivní. Na základě jejich kombinování lze nahlížet na osm druhů agrese, jejichž charakteristiky jsou popsány v následující tabulce.

Druh agrese	Projevy
Fyzická aktivní přímá	<i>fyzické ubližování a ponižování - bití, polévání vodou, ohrožování nožem, ...</i>
Fyzická aktivní nepřímá	<i>agresi vykonává někdo jiný, než kdo ji iniciuje (popř. vymýšlí další způsoby, jak oběti ublížit)</i>
Fyzická pasivní přímá	<i>ničení školních pomůcek oběti, znehodnocování jejích poznámek a výtvorů</i>
Fyzická pasivní nepřímá	<i>odmítnutí uvolnit místo, nebo pomoci oběti</i>
Verbální aktivní přímá	<i>slovní ponižování a urážení, vulgarismy</i>
Verbální aktivní nepřímá	<i>šíření pomluv</i>
Verbální pasivní přímá	<i>přehlížení oběti, ignorace jejích snah o konverzaci</i>
Verbální pasivní nepřímá	<i>mlčení, přihlížení, nezastání se</i>

Tabulka č. 3 – Druhy agrese (upraveno dle Martíneka, 2009, s. 29-31)

Lovaš (2008b) rozlišuje agresi emocionální a instrumentální. **Emocionální agrese** vzniká jako reakce na nepříjemný podnět. Tím může být cokoli od přílišného horka v místnosti po urážku. Taková agrese má reaktivní charakter, doprovází ji silné emoce a hostilita v chování. Někdy k jejímu vzniku přispívá i hromadění nepříjemných prožitků, které nejsou ventilovány (Martínek, 2009).

Instrumentální agrese naopak slouží jako prostředek pro získání něčeho jiného (odměnu, moc). Agrese samotná zde není cílem, ale prostředkem (Lovaš, 2008b). V některých případech je instrumentální agrese nutná (např. v sebeobraně).

3.2 Šikana

Jako samostatný druh agrese bývá v některých publikacích (Lovaš, 2008b) vyčleňována **šikana**. Bendl (2003, s. 24) definuje šikanu jako „*opakované týrání, zotročování, ponižování nebo omezování jedince nebo skupiny jiným jedincem nebo skupinou prostřednictvím agrese či manipulace.*“

Skupinová dynamika hraje v problematice šikany klíčovou roli. V literatuře jsou popsána stadia vývoje šikany ve školní třídě (Kolář, 2001). Ve vývoji šikany a obecném vývoji skupiny lze najít několik paralel - především mezi fází vytváření norem a normováním a mezi fází totality a optimálním výkonem. Tato podobnost je přiblížena v následující kapitole. Zjednodušeně však můžeme shrnout, že na fáze vytváření norem a totality lze pohlížet jako na patologické formy fáze normování a optimálního výkonu.

Od šikany je potřeba rozlišit tzv. *teasing*, což je nevinné škádlení mezi žáky. V období puberty to může být například škádlení mezi chlapci a dívkami, nebo popichování mezi chlapci. Důležité ale je, že tyto aktivity nejsou osobě, proti které jsou namířené, nepříjemné (Martínek, 2009).

4 Fáze vývoje skupiny a agresivita

4.1 Formování

Formování představuje fázi, která nastává po vzniku skupiny. Je to fáze, kdy se členové poprvé setkávají dohromady a seznamují se mezi sebou a se společným cílem (Tuckman, 1965).

Z hlediska interpersonálních vztahů je období formování označováno jako fáze testování a závislosti. Testování představuje snahu jednotlivých členů zjistit („otestovat“), jaké chování bude skupinou tolerováno. Děje se tak na základě pozorování reakcí ostatních členů, popř. skupinového vůdce. Členové skupiny hledají hranice toho, co je ve skupině přijímáno a co již ne. Ve svém hledání se potřebují o něco opřít – o vedoucího skupiny, jiného silného člena nebo o již existující normy. Proto toto stádium definuje i vzájemná závislost, která vychází z této potřeby vedení a podpory v nové nestrukturované situaci (Tuckman, 1965).

Pro skupiny, které mají formálně ustanoveného leadera, bývá tato fáze obdobím, kdy leader prokazuje své schopnosti vést skupinu (Smith, 2001). Ve školní třídě má tuto formální úlohu učitel, na neformální úrovni si však skupina často určuje i svého neformálního vůdce. Úkolem vůdce je především snižovat úzkost ve skupině a dávat dění ve skupině směr (Zahrádková, 2005).

Chování členů skupiny je v tomto stádiu motivováno přáním zapadnout mezi ostatní. Od toho se odvíjí důraz jedinců na co nejlepší sebe prezentaci. Členové skupiny se o sobě navzájem dozvídají spoustu různých informací, na základě kterých si vytváří celkový dojem o jednotlivých spolučlenech. Tyto informace jsou do jisté míry selektivní. Selektce probíhá jednak ze strany zdroje, který je motivovaný snahou jevit se v co nejlepším světle, a zároveň ze strany příjemců, kteří jsou pod vlivem „růžových brýlí“ a chtějí na ostatních vidět především to dobré (Belz & Siegrist, 2001). Ze stejného důvodu je pro první stadia vývoje skupiny také typická vysoká míra konformity (Wheelan et al., 2003). Členové jsou přizpůsobiví, uzpůsobují své chování tak, aby se nedotkli ostatních, a nevrhají se do přímých konfrontací. Konflikty se vyskytují výjimečně, převládá snaha vyhybat se jim (Zahrádková, 2005). Komunikace je také ovlivněna počátečním odstupem a týká se především příjemných a povrchních témat. Postupem času se začíná rýsovat struktura v neformálních vztazích a členové si mezi sebou „rozdělují“ role a pozice. Začíná se také vytvářet skupinová koheze (Kratochvíl, 2005).

Z hlediska výkonu je skupina orientovaná na úkol, popř. na společný cíl nebo na aktivitu (Tuckman, 1965). Společný úkol je v daném období tím, co dává strukturu skupinovému dění a zároveň může pomáhat skupinu „stmelovat“. Účast na skupinových aktivitách je však limitována počáteční nejistotou a odstupem (Zahrádková, 2005).

Možný výskyt agresivity v této fázi se do značné míry odvíjí od toho, jaký soubor individualit se v konkrétní skupině sejde. Olweus (1991) uvádí, že jedním z mýtů, které kolem agresivních projevů ve škole existují, je předpoklad, že v početnějších třídách se tyto projevy vyskytují častěji a ve větší míře. Výzkumy však tuto hypotézu nepotvrzují. Jak bylo popsáno výše, z hlediska vývoje skupiny se v tomto stadiu nevyskytuje mnoho konfliktů vzhledem ke snaze jedinců zapadnout do skupiny. Používání agresivity by v tomto stadiu pro ně bylo spíše nevýhodné. Jak však bude popsáno v kapitole Bouření, výzkumy naznačují, že některé děti dokáží cíleně uplatňovat agresivitu, aniž by tím ztratily svoji oblibu u ostatních.

V rámci školních tříd a ostatních formálních dětských kolektivů je z hlediska urychlení „sblížovací“ fáze výhodné zařazení seznamovacího (adaptačního) kurzu krátce po vzniku skupiny. Nejen že členové skupiny mají větší šanci se prostřednictvím kurzu navzájem lépe poznat a vytvořit si společné zážitky, ale také je zde příležitost pro tvorbu společných norem a pravidel, na které může skupina navázat v dalších vývojových fázích (Zahrádková, 2005).

4.2 Bouření

Po období relativního klidu, seznamování se a opatrnosti, přichází fáze bouření. Tato fáze se vyznačuje zvýšenou emocionalitou členů skupiny. Pro interpersonální sféru je příznačný konflikt uvnitř skupiny. Členové skupiny už nejsou tolik přátelští a přizpůsobiví, naopak často se k sobě navzájem chovají nepřátelsky. Už pro ně není tolik podstatné vytváření dobrého dojmu, jako spíše vyjádření vlastní individuality. Jedinci se snaží prosadit sami sebe v rámci skupiny a získat své jedinečné místo (Tuckman, 1965).

Konflikty uvnitř skupiny vznikají v tomto stadiu jaksí přirozeně. Skupina je celkově méně konformní a její členové již nejsou velmi ochotní ustupovat ostatním. Skupina překonala počáteční nejistotu a komunikace je teď více otevřená a nepromítá se do ní touha po přijetí. Objevuje se nesouhlas, kritika a negativní komentáře. Snižuje se koheze skupiny, projevuje se nejednotnost (Kratochvíl, 2005). „*První nejistoty jsou pryč, a proto účastníci v této fázi skupiny reagují kriticky, zčásti agresivně*“ (Beltz & Siegrist, 2001, s. 52). Konflikty mohou směřovat různými směry. Členové skupiny se vymezují nejen proti sobě navzájem, ale

i proti vůdci skupiny. V této fázi také vznikají různé podskupiny nebo se vytvářejí koalice, které mohou stát proti sobě (Zahrádková, 2005).

4.2.1 Vyloučení z kolektivu

Při tomto „boji“ o pozice se může stát, že některý člen bude z kolektivu vyloučen a skupina ho nepřijme. Někdy se u takových jedinců v pozdějších fázích můžeme setkat s agresivními projevy vůči skupině, která je zavrhlá (Martínek, 2009). Jedna ze známých teorií agrese (známá jako Dollard-Millerova frustrační hypotéza) tvrdí, že každému agresivnímu chování předchází frustrace. Podle této teorie se chováme agresivně, pokud se nám nedaří uspokojit některou svoji potřebu nebo nemůžeme dosáhnout nějakého svého cíle (Miller, 1941). Jednou ze základních lidských potřeb je potřeba někam patřit. Twenge, Baumeister, Tice a Stucke (2001) uspořádali několik experimentů, ve kterých zkoumali odmítnutí kolektivem a agresivní chování. V jednom z těchto experimentů obdrželi jedinci z experimentální skupiny informaci, že s nimi nikdo z ostatních probandů nechce být ve skupině. Když potom hráli počítačovou hru, mohli svého protihráče (o kterém si mysleli, že je úplně nová osoba, která se jejich odmítnutí neúčastnila – ve skutečnosti hráli proti počítači) trestat pomocí manipulování s intenzitou a dobou trvání velmi nepříjemného hluku. Domnívali se, že hluk je pouštěn jejich protihráči za každou jeho chybu ve hře do sluchátek. Ukázalo se, že probandi, kteří byli vystaveni odmítnutí, trestali své protihráče významně agresivněji (déle a s větší intenzitou), než kontrolní skupina.

4.2.2 Instrumentální agrese

Agresivita ve stádiu bouření může nabývat mnoha podob. Jednou z nich je snaha upoutat na sebe pozornost, kdy agresivní chování funguje jako instrument k získání zájmu okolí. Záleží proto na skupině, jaké projevy chování bude odměňovat a jaké ne. V jiných případech se agresivita může týkat prosazení se a boje o moc ve skupině. Do agresivního chování se také promítá potřeba dalšího testování hranic, kdy jedinci zkouší, co jim ještě „projde“ a co ne (Martínek, 2009).

Výzkumy naznačují, že v dětských kolektivech se setkáváme s určitým rozporem v hodnocení agresivních jedinců. Jedna skupina dětí, které jsou hodnoceny jako agresivní, je v kolektivu značně neoblíbená a odmítaná. Často jsou jim připisovány nedostatečné sociální schopnosti, díky kterým nejsou schopni efektivně navazovat vztahy a pouštět se do běžných interakcí s ostatními. Existuje ale i druhá skupina agresivních dětí, které se naopak těší velké popularitě a vysokému statusu v dětských skupinách (Estell, Farmer, Pearl, Van Acker &

Rodkin, 2003; Farmer & Xie, 2007). Tato zjištění se potvrzují napříč různými věkovými skupinami. „Efektivní“ používání agrese bylo pozorováno už u předškoláků. Výzkumy naznačují, že předškolní děti, které jsou v dětských kolektivech dominantní, lépe rozlišují mezi použitím fyzické a verbální agrese. Agresivní chování poté dokážou v interakcích s ostatními strategicky uplatnit takovým způsobem, aby to posílilo jejich pozici v kolektivu a aby neztratily popularitu. Tyto děti také vyváženě používají agresivní a afilační (přátelské) strategie v kontaktu s ostatními (Roseth, Pellegrini, Bohn, Ryzin & Vance, 2007). Děti, které využívají prosociální i vynucovací prostředky zároveň, jsou učiteli hodnoceny jako stejně atraktivní jako jejich vrstevníci, kteří využívají pouze prosociální strategie (např. kooperace, reciproční chování). Naproti tomu děti, které se prosazují převážně pomocí vynucovacích strategií (např. manipulace, vyhrožování), jsou učiteli hodnoceny jako neatraktivní. Předškoláci, kteří používají obě strategie, jsou velice oblíbení i mezi svými vrstevníky, na rozdíl od dětí používajících vynucovací strategie (Hawley, Johnson, Mize & McNamara, 2007). Popularita žáků, kteří jsou hodnoceni jako agresivní, se potvrdila i ve výzkumech starších dětí. Tyto děti jsou často popisovány jako vůdčí osobnosti (leaderi), „cool“ a vynikají ve sportech (Estell et al., 2003). Roseth et al. (2007) ve svém výzkumu navíc zjistili, že fyzická i verbální agrese se ve skupinách předškoláků nejvíce zvyšuje na začátku školního roku (lze se tedy domnívat, že z hlediska vývoje skupin by šlo o jedno z prvních stádií – formování, či bouření) a během roku postupně klesá. Podle autorů je to způsobeno především nejasnou strukturou ve skupině na počátku jejího vývoje.

Výše zmíněné příklady agrese by se daly označit jako instrumentální agrese – tedy taková agrese, která není sama o sobě cílem, ale pouze prostředkem pro získání něčeho jiného (pozornosti, vedoucí pozice, hranic ve skupině) (Lovaš, 2008b).

4.2.3 Afektivní agrese

Podle obecného modelu agrese (Anderson & Bushman, 2002) stojí na začátku agresivního jednání kromě osobnostních faktorů i faktory situace. Do těch se mimo jiné řadí frustrace (její efekt je zmíněn v kapitole o vyloučení z kolektivu), provokace a pobídky. Provokujícím podnětem mohou být nejen fyzikální podmínky prostředí (teplota, hluk), ale i sociální podněty (například urážka). Bylo již zmíněno, že právě ve fázi bouření můžeme mezi členy skupiny zaznamenat mnoho konfliktů, kritiky a negativních poznámek, které mohou působit jako provokující podněty. Výskyt takového chování je navíc podporován potřebou jednotlivých členů vymezit se vůči ostatním a prosadit se ve skupině (Tuckman, 1965). Faktory situace a osobnosti se promítají do aktuálního vnitřního stavu. Ten se projevuje na

kognitivní úrovni hostilnými myšlenkami a předpřipravenými skripty k jednání a na úrovni emocí negativním afektem a zvýšenou aktivací. Tyto stavy poté zkreslují interpretaci aktuální situace, která ovlivňuje to, jak se v dané situaci zachováme (Anderson & Bushman, 2002).

V souvislosti s agresivitou upozorňuje Zillman (1983, dle Lovaš, 2008b) na roli arousalu v agresivním chování. Tento stav zvýšené aktivace se může přenášet z jedné situace na druhou (tzv. transfer excitace) a zveličovat přítomné emoce. Arousal tak může ovlivňovat naše zpracování dané situace, které je určující pro naši následující reakci. Pro fázi bouření jsou typické zvýrazněné emoce uvnitř skupiny. Konfliktní atmosféra uvnitř skupiny tak například může ovlivňovat to, jakým způsobem jedinec zareaguje na nevinnou poznámku či gesto.

Reaktivní agrese u dětí a mládeže patrně souvisí s horším psychosociálním přizpůsobením ve větší míře než agrese instrumentální. Z hlediska skupinového života se k horšímu přizpůsobení řadí nízký sociometrický status, nižší prosociální chování a viktimizace spolužáky (Card & Little, 2006).

4.2.4 Agrese jako naučené chování

Ve skupinách se agresivní chování může „šířit“ také prostřednictvím zástupného učení, na které upozorňuje teorie sociálního učení. Pokud ostatní členové skupiny vidí, že se pozorované osobě agresivní chování vyplácí a nenese s sebou negativní důsledky, zvyšuje se pravděpodobnost, že se takto budou chovat i oni samotní. Naopak, pokud odpozorované agresivní chování nepřináší žádnou odměnu a má negativní důsledky, ostatní chování tohoto modelu opakovat nebudou (Bandura, 1978). Žáci si tak jen potvrzují, že agrese je funkční prostředek prosazení. Také Aronson a Aronson (2012) upozorňují na to, že v neurčitých situacích mají lidé tendenci chovat se takovým způsobem, jak to vidí u ostatních. Jedná se o určitý druh konformity, která funguje jako strategie v situacích, kdy nevíme, jak se máme chovat.

Pokud si například někdo ve skupině upevní svoji pozici neformálního vůdce pomocí toho, že zesměšňuje někoho jiného, pro ostatní členy skupiny je jeho úspěch jasným poselstvím – v naší skupině je takovéto chování jednou z cest, jak se stát vůdcem. Ještě více to však platí v případě formálního vůdce, který by měl ve skupině dohlížet na dodržování sociálních norem. Pokud je však sám nedodržuje (např. pokud cítí, že je ohrožena jeho autorita a začne se bránit ponižováním ostatních), těžko může vyžadovat jejich dodržování po ostatních (Hrabal, 2002).

4.2.5 Agrese vůči vůdci skupiny

Projevy agresivity a odporu mohou směřovat i proti vůdci skupiny. V případě pubescentů jde v tomto případě navíc ruku v ruce vývoj skupiny s vývojovým stadiem, ve kterém se žáci nacházejí.

Mezi učitelem a žáky existuje přirozená nerovnováha sil, která pramení z role učitele jakožto formálního vůdce skupiny. Učitel se ocitá ve zvláštním postavení – je vůdcem formální skupiny, ale aby mohl třídu efektivně vést, musí ji nepřímou ovlivňovat i na neformální úrovni (Hrabal, 2002). Ve fázi bouření probíhají na úrovni neformální skupiny výrazné změny, které souvisí s bojem o pozice a testováním hranic. Je to období, kdy si v některých skupinách musí své postavení „vybojovat“ i formální vůdce. V některých případech dochází i ke konfliktům mezi formálním a neformálním vůdcem skupiny, který v případě školních tříd navíc akceleroje skutečnost, že se ve většině případů odehrává před zraky ostatních spolužáků. Taková konfrontace má pak skutečně charakter „boje“ o postavení ve skupině – jak na straně studenta, tak na straně učitele (Martínek, 2009).

Učitelé bývají ve své práci vystaveni přímé i nepřímé agresi. Přímá agrese se nejčastěji objevuje ve formě obscenních a nevyžádaných komentářů, posmívání se učiteli, používání vulgárních gest, kritizování a častování přezdívkami. Nepřímou agresi žáci uplatňují v podobě odmítání spolupráce a vyrušování při hodině, které učiteli znemožňuje práci (Kauppi & Pörhölä, 2012a).

Pokud se učitel nenaučí zacházet s odporem a agresí ze strany studentů, může se v pozdějších stadiích vývoje skupiny stát, že se sám stane obětí šikany z jejich strany. Agrese a násilí vůči učitelům není ojedinělý fenomén (Espelage, Holt & Henkel, 2013). Podle výzkumu Kauppi a Pörhölä (2012a) se na šikaně učitele podílí nejčastěji jeden žák, popř. menší skupinka žáků (do pěti členů). Navíc většina učitelů vypověděla, že žáci, kteří je šikanovali, šikanují i své spolužáky. Učitelé šikanu nejčastěji připisují proměnným na straně žáků (špatné chování, osobnost, puberta), popř. tomu, že jako učitelé reprezentují autoritu, a tudíž není agrese přímo namířená proti jejich osobě, ale právě proti symbolu autority. Vlastní osobě přiznávají podíl na spouštění šikany nejméně (Kauppi & Pörhölä, 2012b). Podle Martínka (2009) se obětí agrese ze strany žáků stávají především učitelé (hlavně ženy), které reagují vznětlivě na každou provokaci, a učitelé, kteří trpí některým handicapem. Z analýzy výpovědí učitelů vyplývá, že míra agresivních projevů vůči nim v průběhu jejich praxe

postupně klesá. Někteří autoři se proto domnívají, že s délkou praxe u učitelů rostou schopnosti práce s agresivními žáky (Opić, Lokmić & Bilić, 2013).

4.2.6 Tvorba podskupin a agrese

Ve fázi bouření se konflikty mohou odehrávat nejen mezi jednotlivci, ale také na úrovni podskupin. Vznik podskupin je přirozenou součástí vývoje skupiny. Podskupiny se často vytvářejí na základě vzájemné podobnosti (především v oblasti zájmů a názorů), ale není výjimečné ani to, že podskupiny vzniknou okolo dvou soupeřících jedinců.

Rieger (2007) píše o vzniku jádra skupiny, které podněcuje celkový rozvoj skupiny. Jádro, které vzniká přirozeně jako výsledek postupného vývoje skupinové struktury, tvoří jedinci s určitou autoritou, rolí a oblibou ve skupině. Členství v jádru skupiny není stálé a nepropustné, nýbrž situační – do jádra se dostávají ti členové, kteří mají dispozice a schopnosti, které jsou právě v tuto chvíli ve skupině potřeba. Jádro nefunguje samo pro sebe, z jeho existence by naopak měla profitovat celá skupina i její jednotliví členové. Jádro je chápáno pozitivně, protože pomáhá vytvářet atmosféru společenství a zároveň aktivizuje skupinu.

Pokud jádro vzniká účelově (nejčastěji z úzkosti v nejasné struktuře ve skupině), má svého vůdce. Členství v takovém jádru přináší zisky především jeho členům, ale ne celé skupině. Když členové účelového jádra přestávají být jednotlivými individualitami, ztrácí se mezi nimi hranice a stává se z nich jednotný celek. Potom vzniká tzv. fúze. Pro fúzi je charakteristický odpor vůči tomu, co se děje ve skupině a jejím normám. Fúze si vytváří vlastní hranice, normy, autonomii (Rieger, 2007). Podle Krejčové (2011) fúze negativně ovlivňuje dění v celé skupině a může přispívat k různým projevům rizikového chování. Podle Hrabala (2002) mohou výrazně nezávislé podskupiny rozkládat skupinu jako celek.

Naproti tomu Kolář (2001) píše o jádru, které se vytváří v průběhu vývoje šikany. Takové jádro je tvořeno agresory, kteří začínají spolupracovat a směřovat své agresivní chování vůči určitým obětem. Důležitým momentem, který může přispět k „zastavení“ růstu moci agresivního jádra, je vznik jiné silné a neagresivní podskupiny, která se jádru vyrovná v míře moci a obliby v celé skupině.

Výsledky studií naznačují, že existuje vnitroskupinová podobnost mezi členy skupiny v míře agresivity. Například Espelage et al. (2003) na základě sebeposuzujících dotazníků usuzují, že žáci mají tendenci vytvářet skupiny s takovými vrstevníky, kteří se jim podobají

ve frekvenci různých druhů agresivních projevů (v tomto výzkumu to bylo šikanování a praní se). V těchto skupinách se pak může vytvářet takové prostředí, které podporuje a odměňuje agresivitu. Agresivita (vyprávění o vlastních agresivních činech, vtipy s agresivní tematikou, nápady na to, co by šlo provést) bývá posilována uznáním, smíchem a zájmem. Tento fenomén bývá označován jako *skupinový trénink deviantního chování*, či *skupinová nákaza* (Dishion & Tipsord, 2011).

Killea-Jones, Costanzo, Malone, Quinlan a Miller-Johnson (2007) zjistili, že při hodnocení vlastní agresivity se ve smíšených skupinách v sedmém ročníku, které vykazují vysokou a střední míru agresivity, projevuje efekt sociálního srovnávání. Chlapci hodnotí sami sebe jako méně agresivní v porovnání s tím, jak jsou hodnoceni ostatními. Naproti tomu dívky se hodnotí jako více agresivní, než jak je hodnotí ostatní žáci v ročníku. Podle autorů lze tento kontrast vysvětlit tím, že chlapci vytvářejí své normy na základě porovnávání se s chlapci ve vlastní skupině (partě), zatímco dívky jako normu pro posuzování agrese používají širší okolí vrstevníků než jen vlastní skupinu.

Další zajímavé zjištění v problematice vlivu vrstevnických skupin na normy jednotlivce přináší výzkum Bergera a Rodkina (2011). Podle těchto autorů jsou pro pubescenty, kteří změni členství ve vrstevnické skupině, důležitější normy skupiny, do které přicházejí, než kterou opouštějí. Autoři zkoumali normy týkající se agresivního a prosociálního chování. Míru přizpůsobení se nové skupině ovlivňovalo i to, jak oblíbený byl konkrétní jedinec – oblíbenější jedinci se přizpůsobovali normám nové skupiny více.

Vedoucí skupiny má v tomto stadiu velkou moc, ačkoli si často může připadat sám bezmocný. Tato moc spočívá v moderování konfliktů a vracení skupiny zpátky, pokud se už moc vymkla kontrole. Sám učitel může jít svým žákům příkladem v tom, že nebude konflikty, které jsou směřovány přímo k němu, řešit agresivně (Martínek, 2009). Proběhnutí konfliktů je však potřebné pro další vývoj skupiny, zejména pro vytvoření takové atmosféry ve skupině, ve které je možné vyjádřit nesouhlas (Wheeler et al., 2003).

4.3 Normování

Fáze normování vzniká jako reakce na anomii během fáze bouření. Vystává potřeba definovat si normy a určit pravidla, aby skupina mohla dále fungovat. Oproti předchozímu stadiu se členové skupiny snaží předcházet konfliktům a udržet ve skupině harmonii (Tuckman, 1965). Snižuje se tenze uvnitř skupiny. Neznamena to, že by zmizely rozdílné názory, ale skupina už spíše směřuje k jejich integraci. K tomu přispívají i dohodnuté normy a

pravidla toho, jak to ve skupině bude fungovat (Zahrádková, 2005). Zvyšuje se důvěra, oddanost ke skupině a ochota ke spolupráci (Wheelan, et al., 2003). V ideálním případě vzniká vzájemná závislost. *„Pokud spolupracujeme, jsme závislí na ostatních, tato závislost je na partnerské úrovni – já potřebuji tebe, ty potřebuješ mě a dohromady to zvládneme“* (Zahradníková, 2005, s. 60).

V rovině interpersonální se vyvíjí skupinová koheze. I zde ovšem záleží na tom, co bude stmelovat skupinu dohromady – zda to bude společný cíl, nebo společný nepřítel. Oproti předchozí fázi se zvyšuje konformita. Jasnějšího obrazu také nabývají neformální sociální role jednotlivých členů skupiny a skupina vyžaduje jejich dodržování. Z hlediska výkonu je skupina orientovaná na výměnu názorů a postřehů. Komunikace je otevřená, převládá snaha o spolupráci (Tuckman, 1965).

Toto stádium je velmi důležité, protože právě v něm si skupina definuje, jaké chování bude tolerováno a jaké ne. Záleží na normách a pravidlech, které skupina přijme, popřípadě které prosadí některá mocná podskupina. Sdílená přesvědčení o adekvátnosti agresivního chování pravděpodobně působí na individuální normy jednotlivých žáků a skrze ně ovlivňují agresivní chování v celé třídě (Henry et al., 2000). Je rozdíl, zda se pravidlem stane, že *v naší třídě si neubližujeme*, nebo zda bude normální, že *když se nemůžeme dohodnout, tak se popereme*.

4.3.1 Obětní beránek

Vzhledem k tomu, že normy mají sloužit především k jasnější struktuře toho, jak budeme ve skupině řešit konflikty a problémy, může hrozit i to, že si skupina jako pomyslný „hromosvod“ najde tzv. obětního beránka. Navíc společný vnitřní nepřítel je jedním z faktorů, které stmelují skupinu dohromady (Martínek, 2009). Fenomén obětního beránka se snaží vysvětlit, proč v některých případech fungují nevinní lidé (popř. skupiny) jako terč obviňování a agresivního chování, aniž by něco provedli. Tito jedinci se tak stávají zástupnými objekty pro vyjádření agrese, která nemůže být jinak ventilována (Aronson & Aronson, 2012). Výzkumy školních tříd však teorii obětního beránka ve vztahu ke skupinové agresi ve školách příliš nepodporují (Nesdale, 2007).

4.3.2 Formování norem

Vlastní přesvědčení o adekvátnosti agresivního chování se v rámci školního prostředí formují pravděpodobně v nižších ročnících (v tomto výzkumu byla konkrétně zkoumána 3. třída). Žáci porovnávají a upravují svá přesvědčení v souladu se svým chováním a

v interakcích s ostatními se seznamují s normami jiných žáků a přejímají je. Ve vyšších ročnících (6. třída) jsou vlastní přesvědčení o agresivitě stabilnější. Tato vlastní přesvědčení dohromady s normami o přijatelnosti agrese, které skupina sdílí, pak působí na agresivní chování v celé třídě (Henry et al., 2000).

4.3.3 Vůdce skupiny a normy

V tomto stadiu je proto velmi důležitá role vedoucího skupiny, který může pomáhat formovat normy a vést je „správným“ směrem. To znamená vytvořit ve skupině taková pravidla, aby v ní všem členům bylo dobře. Pokud si skupina stanovila nějaké normy dříve (např. na adaptačním kurzu), je vhodné je připomenout a navázat na ně, popř. je nějakým způsobem upravit. Důležité je také, aby se tyto normy ve skupině dodržovaly (Zahrádková, 2005). V případě, že skupina schvaluje chování, které přímo či nepřímo někomu ubližuje, je třeba, aby vedoucí skupiny zasáhl a vymezil se proti takovým projevům. Třídy, ve kterých se učitel i žáci staví odmítavě k agresivnímu chování, vykazují nejmenší nárůst agresivity během času v porovnání s třídami, kde je agresivní chování běžnou normou, nebo kde ho odsuzují pouze žáci, ale učitel se proti němu jasně nevymezuje (Henry et al., 2000). Autoři tohoto výzkumu proto zdůrazňují potřebu konzistentní zpětné vazby ze strany učitele k chování žáků. Reflektování toho, co se ve třídě děje a zda je to tak správně, pak může pomáhat vytvářet skupinové normy, které nepodporují agresi. Některé výzkumy však naznačují, že (především v chlapeckých skupinách) jsou pro agresivně se projevující jedince důležitější normy podskupiny, do které patří, než normy na úrovni celé třídy (Estell et al., 2003; Killea-Jones et al., 2007).

Korigování agresivity ve skupině však předchází zaregistrování těchto projevů a jejich identifikace jako agresivních. Výzkum, který provedli Rogowicz, Vecchio, Dwyer-Masin a Huges (2014), poukazuje na to, že při posuzování agrese učitelé považují za závažnější takové situace, ve kterých se agresivně chovají dívky, než když se takto projevují chlapci. Na posouzení závažnosti agrese mělo v tomto výzkumu vliv i to, jak je popsán agresivní jedinec (jeho „reputace“). Agresivita „zlobivých“ žáků byla posuzována jako závažnější ve srovnání s agresivitou „hodných“ žáků. U „hodných“ žáků byla fyzická agrese hodnocena jako závažnější než verbální.

4.4 Optimální výkon

Tato fáze je vyvrcholením fází předcházejících a nazývá se fází optimálního výkonu. Skupina už má vyjasněné role a normy, proto se do středu zájmu dostává společná činnost. Skupina je většinou zaměřena na nějaký společný cíl. Vzhledem k interpersonální rovině fungování skupiny se mluví o funkční roli vztahů. Role ve skupině jsou upevněné a členové skupiny se chovají a jednají v souladu s nimi. Skupina funguje na základě pravidel stanovených v předchozí fázi. Skupinová koheze bývá největší právě v tomto stadiu. Ve vztahu ke společnému cíli je skupina kooperativní a produkuje nápady (Tuckaman, 1965).

Jaké bude ve skutečnosti toto stádium, závisí do jisté míry na vývoji v předchozím stadiu. Může to být období, kdy se všichni ve skupině mají relativně dobře a skupina je produktivní. Členové skupiny k sobě přistupují jako k rovnocenným partnerům. Převládá pocit sounáležitosti. Ideální je, když skupina sdílí nějaký společný cíl, který je atraktivní pro její členy. Tento cíl pak pomáhá stmelovat skupinu dohromady. Skupina už nemusí řešit strukturu a normy, proto se může plně soustředit na společnou činnost (Beltz & Siegrist, 2001).

4.4.1 Společně proti vnitřnímu nepříteli

Společný cíl však není jediné, co může být na pozadí vysoké koheze skupiny. Již bylo zmíněno, že skupinu sbližuje vnitřní nepřítel. Tím může být některý její člen, podskupina, nebo vůdce skupiny. Ve školním prostředí se tato skupina může jevit díky své soudržnosti jako bezproblémová. Shi a Xie (2014) ve svém výzkumu zjistili, že v kohezivních skupinách, ve kterých se jedinci s vysokým sociálním statutem chovali agresivně, se vyskytovalo více fyzické agrese než v nekohezivních skupinách. Toto zjištění překvapivě platilo jak pro dívčí, tak chlapecké skupiny. Z hlediska sociální agrese byly výsledky výzkumu signifikantní pouze pro skupiny dívčí. V kohezivních skupinách se mezi sebou více sociálně agresivně chovaly členky těch skupin, uvnitř kterých se takto agresivně chovaly jejich vysoko postavené členky. Oproti tomu v dívčích skupinách s nízkou kohezivitou se méně agresivně chovaly skupiny, ve kterých se studentky s vysokým statutem chovaly sociálně agresivně (Shi a Xie, 2014).

Třídy, ve kterých probíhá šikana, se mohou dostat až do stadia tzv. totality. V takové fázi je kolektiv ovládan agresory, kteří určují dění ve třídě, a ostatní je poslouchají. V tomto stadiu už pravděpodobně nikdo nebude ochotný vypovídat proti oběti, naopak se může setkat s výroky, že bez jednoho člena skupiny by nám ve třídě bylo lépe (Kolář, 2001).

4.4.2 Agrese jako obrana

Někdy se může objevit agresivní chování i na straně oběti. V některých případech může být takové chování vyprovokováno vnitřní tenzí a frustrací z toho, jak se k oběti chová kolektiv. Podrobněji byl tento fenomén rozebrán v kapitole Bouření.

V jiných případech se objevuje agresivní chování, kdy oběť raději záměrně provokuje agresora, než aby čekala, kdy ji agresor napadne sám, nebo co nového si na ni vymyslí (Martínek, 2005). Chování oběti lze v některých případech lépe chápat také pomocí konceptu *naučené bezmocnosti*. Pokud opětovně selhávají snahy řešit nějaký problém, jedinec ve svém úsilí rezignuje a nepouští se do aktivity ani v případech, kdy by už mohl dosáhnout zlepšení. Oběti, které mají opakovaně zkušenost s tím, že je „nic nezachrání“, se po nějakém čase už ani nesnaží bránit, protože jim to „stejně nepomůže“. Takový postoj samozřejmě ještě více podporuje udržení agresivity ve skupině (Hayes, 2005).

Ve výzkumu Putallaz et al. (2007) byli žáci, kteří byli zařazeni z hlediska sociometrického statusu jako odmítání, hodnoceni jako agresori i oběti současně. Podle autorů je jedním z možných vysvětlení to, že odmítání žáci postrádají potřebné sociální dovednosti a používají agresivní chování takovým způsobem, který v ostatních vyprovokuje agresivní reakci. Naproti tomu žáci s kontroverzním statutem, kteří také dosahují vysokých hodnocení agresivity, používají agresi strategicky. Navíc je obtížné si na ně „dovolit“, protože jsou vysoce postavení a mají podporu vlastní podskupiny.

4.4.3 Společně proti vnějšímu nepříteli

Skupinovou kohezi může utužovat také nepřítel vnější. Zde může jít především o agresi mezi různými třídami na škole a jejich členy. Agresivní chování může být přitom aktivováno pouhou příslušností k jiné skupině. Sherif (1954, dle Sherif et al., 1988) provedl zajímavé experimenty na chlapeckých táborech. V první fázi se mezi sebou chlapci skamarádili a slučovali přirozeně. Experimentátoři poté tato původní přátelství rozdělili a v táboře vznikly dvě velké soupeřící skupiny. Pouhé toto rozdělení způsobilo, že se mezi sebou začali nesnášet, přestože předtím byli kamarádi. V meziskupinovém hodnocení a chování je tento jev nazýván *sociální kategorizace*. Jedná se o proces, který vede jedince k rozlišování ostatních lidí na členy vlastní skupiny (ingroup) a ne-členy (outgroup). Různé výzkumy naznačují, že při hodnocení příslušníku vlastních a ostatních skupin se dopouštíme několika (kognitivních) zkreslení. Jedinci z nečlenské skupiny se nám zdají všichni stejní, zatímco ve vlastní skupině považujeme každého za originál. Na základě zkušeností s několika

málo členy máme tendenci zobecňovat informace získané o nich na celou skupinu. Dále se v meziskupinových konfliktech projevují chybné atribuce. Negativní chování členů jiné skupiny připisujeme jejich vnitřním dispozicím, ale pokud je jejich chování pozitivní, interpretujeme ho skrze situační vlivy. Stejně tak na rozhodnutí skupiny jako celku bývá nahlíženo, jako kdyby to byl přístup každého jednotlivého člena (Forsyth, 2010).

V prostředí školy se třídy přirozeně dostávají do atmosféry rivality – např. při sportovních turnajích, nebo vědomostních soutěžích mezi jednotlivými třídami. Někdy je tato rivalita podporována i samotnými učiteli, kteří jednu třídu hodnotí pouze pozitivně, zatímco u jiné vidí jen negativa. Je proto výhodné občas zařadit v rámci školy projekt, na kterém spolupracují žáci napříč ročníky a třídami. Naruší se tak zaběhlé stereotypy, žáci mají možnost vyzkoušet si spolupráci s novou skupinou, navázat nové kontakty a zjistit, že děti z ostatních tříd nemusí být tak špatné, jak si předtím třeba mysleli. K těmto závěrům došel i Sherif et al. (1988) – když zadal chlapcům na táboře společný úkol, na kterém museli spolupracovat, tak se vztahy mezi nimi zlepšily a rivalita klesla.

4.4.4 Fenomény podporující udržování agrese ve skupině

Agresivní formy chování mohou být v tomto stadiu vývoje skupiny podporovány různými sociálně psychologickými fenomény, které se týkají skupinových vlivů. Jedním z nich je vliv skupiny na konformitu jejích členů. **Konformita** v širším slova smyslu znamená přizpůsobení se a v určité míře je pro dobré fungování skupiny nezbytná. V užším slova smyslu je konformitou myšlena změna chování či postoje pod vlivem skutečného či domnělého tlaku jiných osob. Jedním z důvodů, proč se v přítomnosti ostatních lidí chováme konformně, je obava z trestu, který by následoval, kdybychom se takto nechovali, nebo odměna v podobě přízné skupiny, když se chováme souladně s jejími normami. Pokud je tedy v nějaké skupině agresivní chování hodnoceno jako normální (myšleno v souladu s normami), tak je možné, že se tomu členové skupiny přizpůsobí a nikdo nebude protestovat. Vystupovat proti skupinovým normám a pravidlům je navíc pro ostatní členy ohrožující (Aronson & Aronson, 2012). Podle Pinto, Marques, Levine a Abrahams (2010) mají skupiny tendenci nejvíce ostrakizovat členy, kteří jsou typickými představiteli skupiny (*full members*) a kteří zároveň projevují deviantní názory. Názory těchto členů, které odporují sdíleným přesvědčením ve skupině, jsou ohrožující pro pozitivní skupinovou identitu. Skupina proto zaujímá k těmto členům negativní postoje a oni samotní se tak stávají „černou ovci“. Členové skupiny si jsou tohoto ohrožení vědomi, proto svá nesouhlasná přesvědčení skrývají.

Situaci navíc může přizívat i tzv. *efekt přihlížejícího* (Bystander efekt), kdy je nějaké události přítomno více lidí, přesto žádný z nich nezasáhne. Jedním z vysvětlení tohoto jevu je *difuze odpovědnosti*, při které jedinec předpokládá, že zasáhnou ostatní přihlížející a sám zůstává pasivní (Darley a Latané, 1968, dle Hayes, 2013).

Kolář (2001) aplikuje na agresivní kolektivy teorii *kognitivní disonance*. Pokud se některý žák účastní šikanování spolužáka, jeho chování se dostává do rozporu s jeho myšlením a emocemi. V zájmu zachování vlastní integrity si proto různými způsoby racionalizuje své jednání (např. oběť provokovala).

4.5 Ukončení

Poslední fází ve vývoji skupiny je její zánik. Někdy je tento konec jaksi samovolný v důsledku přirozeného vyústění vývoje skupiny, jindy je existence skupiny dopředu omezena. Ve skupině se postupně rozvolňují vztahy, každý člen se připravuje na to, že půjde svou cestou (Zahrádková, 2005). Ve školních třídách je definitivní konec navíc chápán jako určitý mezník v životě jedince (přechod na víceleté gymnázium, konec povinné školní docházky). Skupina se může radovat z toho, že úspěšně zvládla několik let fungování. Mohou se však objevit i pocity prázdnoty a obavy, co bude dál (Vágnerová, 2012).

Ve skupině může nastat určitá nostalgie z blížícího se konce. Vedoucí skupiny může zdůraznit, že formálně už skupinou sice nejsme, ale neznamena to, že už se nikdy nemůžeme vidět. Může se objevit nerovnováha mezi tím, jak jednotliví členové ukončení skupiny vnímají. Někteří členové už jsou myšlenkami mimo skupinu a těší se na nový začátek, jiní s nostalgií vzpomínají na to, co skupina zažila (Belz & Siegrist, 2001). Z hlediska jednotlivce se ukončování může velmi lišit v závislosti na tom, jak skupinu vnímal a jak pro něj byla důležitá. Pro jedince, který byl do této doby cílem agrese ostatních, představuje ukončení konečnou úlevu, na rozdíl od někoho, komu po celou dobu bylo ve skupině dobře a teď se mu po ní bude stýskat. S ukončováním se také pojí hodnocení toho, jak nám tady po celou dobu bylo a co jsme zvládli. Na místě je především pochvala a vyzdvihnutí kladů naší skupiny, než kritika a připomínání toho, co vše se nám nepovedlo (Zahrádková, 2005).

V rámci školních tříd je fáze ukončení spojená i s určitými rituály. Většina žáků posledních ročníků nedostane pouze vysvědčení, ale v závislosti na zvyklostech konkrétní školy si sami žáci připravují i nějaký program, kterým se loučí se školou, na které dlouhou dobu působili. V období změny nám rituály pomáhají přejít z jedné etapy do druhé. Jsou symbolem ukončení jednoho životního období a začátkem dalšího. Nabízejí nám určitá

pravidla a zvyky, podle kterých se máme v konkrétní situaci řídit. Tím nám strukturují nové situace, se kterými jsme se ještě nesetkali, a snižují naši úzkost (Brigdes, 2004).

4.5.1 Cyklický průběh vývoje skupin

Přestože původní Tuckmanova koncepce vývoje skupin byla hierarchická, výzkumy naznačují cyklické opakování jednotlivých fází. To znamená, že skupina se může například z fáze optimálního výkonu vrátit do fáze bouření. Pro školní prostředí je toto pojetí velmi vhodné. Lze říci, že každý školní rok, je samostatným cyklem. Třída se nejprve musí po dvouměsíční pauze znovu sžít, zjistit kdo a jak se změnil. Poté znovu nastává bojování o pozice ve třídě a testování hranic. Každý rok je také nutné znovu zavést pravidla a ověřit si, jaké normy panují v naší skupině. Postupně se skupina stabilizuje, až dospěje ke konci školního roku, kdy už si každý člen potřebuje od ostatních trochu „odpočinout“ (Krejčová, 2011).

Je však důležité si uvědomit, že novým impulsem k opakování cyklu může být i příchod nového spolužáka, odchod spolužáka, či změna učitele (Gillernová & Horáková Hoskovcová, 2012). Všechny tyto zásahy vrací skupiny do fáze bouření, protože významně ovlivňují strukturu skupiny. Nový žák potřebuje získat nějakou (co nejlepší) pozici ve třídě, z pohledu jeho spolužáků je třeba otestovat, kdo to je, co od něj můžeme čekat a v neposlední řadě udržet si vlastní místo ve skupině (popř. udržet si kamarády). Stejně tak se mění struktura, když odejde spolužák. Z tohoto hlediska se ukazuje, že řešení šikany ve školách přestupem agresora nebo oběti na jinou školu, není pro samotnou skupinu efektivní. Po odchodu agresora se totiž většinou ve skupině najde jiný agresor. Stejně tak, když změní školu oběť, najde se v kolektivu oběť jiná. V případě změny učitele si skupina potřebuje otestovat, co si k němu může dovolit a co už jí neprojde.

5 Návrh výzkumu

5.1 Úvod

Návrh výzkumu tematicky navazuje na literárně-přehledovou část této práce. Zabývá se tedy agresivitou v kontextu vývoje dětských skupin. Konkrétně bych se chtěla zaměřit na rozdíl v agresivitě a viktimizaci mezi fází formování a bouření.

Při psaní této práce jsem se snažila dohledat výzkumy, které by zkoumaly agresivitu v dětských kolektivech v souvislosti s modely vývoje skupin. Vypadá to však, že tato oblast skupinové dynamiky dětských skupin zůstává výzkumnému bádání skryta. Výzkumy se soustředí především na zkoumání koheze, klimatu, struktury a norem. Modely vývoje skupin jsou však na dětské kolektivy běžně aplikovány – mohou totiž poskytnout nový pohled na to, co se ve skupině aktuálně děje, a nabízet možnosti podpůrných intervencí, které jsou v konkrétní fázi výhodné. Domnívám se, že absence výzkumů na toto téma je především důsledkem obtížného měření vývoje skupin.

V oblasti zkoumání skupin dospělých jedinců byl vyvinut dotazník *Group Development Questionnaire* (Wheelan & Hochberger, 1996 dle Wheelan et al., 2003). Dotazník vychází z integrovaného modelu vývoje skupin S. Wheelanové. Vývojová stadia popsaná v tomto modelu odpovídají Tuckmanovým stádiím. Na základě tohoto dotazníku lze odhadnout, v jakém stadiu se skupina nachází. Tento dotazník mi byl inspirací pro návrh obdobné metody, která by zkoumala vývoj v dětských skupinách. Než by tato metoda byla použita v rámci zde navrhovaného výzkumu, musely by se k ní získat normy, reliabilita a provést validizační studie, což je popsáno v kapitole 5.6.

Domnívám se, že tento výzkum by mohl přinést nové poznatky do oblasti skupinových vlivů na agresivitu v dětských kolektivech. Lepší porozumění této problematice může vést k vytvoření efektivnějších metod prevence a intervence.

5.2 Cíle výzkumu

Návrh výzkumu se zaměřuje na porovnání agresivity v dětských kolektivech ve fázi formování a ve fázi bouření. Agresivita ve skupině by byla zkoumána ze dvou hledisek. Prvním hlediskem je vlastní reportovaná agresivita členů skupiny. Druhým hlediskem je tzv. viktimizace, tedy agresivita ve skupině z pohledu obětí. Kombinaci těchto dvou proměnných jsem zvolila, protože by tak bylo možné získat ucelenější přehled o agresivitě ve třídě – jak z pohledu agresorů, tak z pohledu obětí.

Cílem výzkumu je odpovědět na následující výzkumné otázky:

Liší se fáze formování a fáze bouření z hlediska agresivity a viktimizace? Respektive, existuje významný rozdíl mezi agresivitou ve fázi formování a ve fázi bouření? Existuje významný rozdíl mezi viktimizací ve fázi formování a ve fázi bouření?

5.3 Výzkumné hypotézy

Fáze formování je obdobím vzájemného seznamování a poznávání. Cílem každého člena je zapadnout do skupiny, proto převládá snaha vyhnout se konfliktům a přizpůsobit se (Tuckman, 1965). Lze se tedy domnívat, že agresivní chování by v této fázi bylo pro jednotlivé členy spíše kontraproduktivní a nevýhodné.

Naproti tomu ve fázi bouření se členové zaměřují na vlastní individualitu a odlišení. Probíhá boj o pozice. Členové se vymezují vůči vůdci i vůči sobě navzájem. Objevuje se tenze ve skupině, časté konflikty a neochota přizpůsobit se (Tuckman, 1965). Jak bylo popsáno v kapitole 4.2, agresivita ve fázi bouření může nabývat různých podob – podle toho, co danému jedinci přináší, či na co s ní reaguje.

Vzhledem k výše zmíněným charakteristikám obou vývojových fází předpokládám zvýšenou agresivitu i viktimizaci ve fázi bouření oproti fázi formování.

H1: Ve fázi bouření budou mít třídy signifikantně vyšší relativní četnost agresivních jedinců, než jakou měly ve fázi formování.

H2: Ve fázi bouření budou mít třídy signifikantně vyšší relativní četnost viktimizovaných jedinců, než jakou měly ve fázi formování.

5.4 Design výzkumu

Výzkum by byl proveden formou dotazníkového šetření mezi třídami z prvních ročníků osmiletých gymnázií. První vlna dotazníků by byla spuštěna během září. Důvodem je předpoklad, že většina skupin se v této době bude nacházet ve fázi formování. Třídy, které budou v jiném stadiu, budou z výzkumu vyloučeny.

Poté by se dotazníkové šetření opakovalo každé dva měsíce. Tedy v předem stanovených termínech v listopadu, lednu, březnu a květnu. Skupiny se vyvíjejí individuálně, a proto by bylo velmi obtížné dopředu stanovit jeden termín, kdy budou všechny ve fázi bouření. Tímto postupem budou získána data ze čtyř termínů měření, která budou vždy porovnána s fází formování.

Pro návrh tohoto výzkumu jsou klíčové skupiny ve fázi bouření. U těchto skupin by byl sledován rozdíl v agresivitě a viktimizaci mezi fází formování a fází bouření. Zároveň by nás při každém měření zajímaly rozdíly v agresivitě a viktimizaci mezi fází formování a ostatními fázemi.

5.5 Vzorek

Výzkumný soubor by tvořily první třídy (tzv. primy) osmiletých gymnázií. Tyto třídy jsem zvolila kvůli tomu, že se jedná o nově vzniklé kolektivy. Lze tedy předpokládat, že na začátku školního roku se budou nacházet ve fázi formování. Probandy by tedy byli žáci ve věku 11-12 let.

Výběr vzorku by probíhal v rámci gymnázií z celé České republiky. Gymnázia by byla vybrána pomocí vícestupňového náhodného výběru. To znamená, že nejprve by byl náhodně vybrán kraj, poté stejným způsobem město (či městská část např. v případě Prahy) a nakonec konkrétní gymnázium. Gymnázia by byla vyzvána k účasti na výzkumu prostřednictvím informačního mailu, ve kterém by bylo vysvětleno, co bude výzkum obnášet a jaké jsou jeho přínosy. Oslovování gymnázií by probíhalo v půl ročním předstihu před zahájením samotného dotazníkového šetření, to znamená od března do dubna. Dalším krokem by bylo získání informovaného souhlasu od rodičů (popř. zákonných zástupců) žáků ze zkoumaných tříd. Výzkum by byl představen na informační schůzce pro rodiče nově přijatých studentů jedním ze členů výzkumného týmu.

Za účast na výzkumu by škole nebyla poskytována žádná finanční odměna. Učitelé na gymnáziu by však byli informováni o celkových výsledcích výzkumu a byl by jim nabídnut workshop s tematikou práce s dětskou skupinou.

5.6 Výzkumné metody

5.6.1 Vývoj dětských skupin

Pro potřeby tohoto výzkumu by byl sestaven dotazník zkoumající vývoj dětských skupin. Jednalo by se o modifikaci dotazníku *Group Development Questionnaire* (Wheelan & Hochberger, 1996 dle Wheelan et al., 2003) pro dětské skupiny. Návrh položek tohoto dotazníku lze nalézt v Příloze č. 1.

GDQ. Jedná se o sebeposuzovací dotazník, v němž respondenti hodnotí svoji skupinu. Každá z položek v dotazníku se vztahuje k jedné ze čtyř škál, které odpovídají prvním čtyřem

stadiím vývoje skupiny. Pro každou škálu se vypočítá průměrný skór, podle kterého lze po porovnání s normami zařadit skupinu do určitého vývojového stadia. Tento dotazník se však používá pro skupiny dospělých jedinců, především pro pracovní teamy. Z tohoto důvodu není vhodný k aplikaci na dětské skupiny, protože nezohledňuje rozdíly v odlišnosti skupin z hlediska věku jejich členů (Wheelan & Hochberger, 1996 dle Wheelan et al., 2003).

Popis dotazníku. V dotazníku pro vývoj dětských skupin by byla zachována koncepce čtyř škál odpovídajících jednotlivým stadiím vývoje skupiny a způsob jejich skórování. Každá škála se skládá ze 13 položek. Respondenti by se vyjadřovali k jednotlivým výroky na 5-ti bodové škále Likertova typu (5 - *vždy platné pro tuto skupinu*, 4 - *často platné pro tuto skupinu*, 3 - *někdy platné pro tuto skupinu*, 2 - *málokdy platné pro tuto skupinu*, 1 - *nikdy neplatí pro tuto skupinu*). Minimální skór na jedné škále je tedy 13, maximální 65. Dotazník by se zadával k vyplnění min. 80% členů skupiny. Ke zjištění vývojového stadia, ve kterém se skupina nachází, je zapotřebí vypočítat průměrný skór u každé škály a ten porovnat s normami.

Aby mohl být dotazník použitý v navrhovaném výzkumu, musely by se nejprve zjistit jeho normy a další psychometrické parametry.

Položková analýza. Navrhované položky vycházely především z originálního dotazníku (Wheelan & Hochberger, 1996 dle Noel, 2006), některé však musely být upraveny, nebo vyřazeny (vzhledem k tomu, že by nešly aplikovat na dětské skupiny). Nejprve by byla provedena pilotáž položek na malém vzorku respondentů, aby se zjistilo, zda jsou otázky pro děti srozumitelné a jednoznačné. Po zadání dotazníku reprezentativnímu vzorku skupin by byly položky podrobeny kvantitativní položkové analýze. V té by nás zajímala především obtížnost položky a korelace položky s hrubým skórem příslušné škály, ke které položka náleží. Nevyhovující položky by byly z testu vyřazeny. Finální položková analýza by se dělala na reprezentativním vzorku dětských skupin po zafixování počtu a pořadí položek.

Reliabilita a validita. Pro odhad reliability navrhuji zjistit hodnotu vnitřní konzistence každé škály (tzv. Cronbachův koeficient alfa). Ke zjištění obsahové validity by byl dotazník posouzen několika odborníky z oblasti sociální psychologie. Také by byla provedena faktorová analýza, která by měla prokázat odlišnost jednotlivých škál. Výsledky dotazníku by také mohly být porovnány s výpověďmi učitelů o aktuálním chování žáků.

Normy. V průběhu jednoho školního roku by byl dotazník administrován reprezentativnímu vzorku dětských skupin (školních tříd). Na základě získaných dat by byly sestaveny normy pro dětské skupiny.

5.6.2 Agresivita ve skupině

Agresivita ve skupině by byla zjišťována pomocí dotazníku *Reduced Aggression and Victimization Scales* (Orpinas & Horne, 2006). Jedná se o 12-ti položkový sebesupozovací dotazník, který měří frekvenci agresivního chování, jehož se dopustil sám respondent (*agrese*), nebo kterého se někdo ze třídy dopustil na respondentovi (*viktimize*). Dotazník se vztahuje k chování, které se vyskytlo během posledního týdne. Položky jsou hodnoceny na sedmibodové škále (*0 – nikdy až 6 – 6x a více*) a měří přímou i nepřímou agresi/viktimize. Vyšší hrubý skóre naznačuje vyšší frekvenci agresivity nebo viktimize. Na úrovni třídy by se agresivita a viktimize počítaly jako průměr hrubých skóre jednotlivých žáků na dané škále.

Agresivita na úrovni třídy by se počítala jako relativní četnost agresivních jedinců ve třídě. Za agresivního by byl považován ten respondent, který se bude svým hrubým skórem na škále agresivity nacházet v pásmu nadprůměru. Viktimize ve třídě by se počítala jako relativní četnost jedinců, kteří jsou obětmi agrese za strany druhých. Za takového jedince by byl považován respondent, jehož hrubý skóre na škále viktimize se bude nacházet v pásmu nadprůměru.

Překlad. Aby mohl být dotazník v navrhovaném výzkumu použit, musel by být nejprve přeložen do češtiny (návrh překladu viz Příloha č. 2). Navrhují použít paralelní překlad testu, což znamená, že test by překládali dva překladatelé nezávisle na sobě. Obě verze by potom byly porovnány pro zjištění případných významových rozdílů.

Položková analýza. Poté by byla provedena pilotáž položek na malém vzorku dětí, aby se zjistilo, zda jsou otázky srozumitelně formulované. Následovalo by zadání dotazníku reprezentativnímu vzorku dětí, abychom získali data pro kvantitativní položkovou analýzu. Ta by se skládala především ze zjištění obtížnosti položky a korelace položky s hrubým skórem příslušné škály.

Normy. Dále by se k dotazníku musely získat normy na populaci českých žáků druhého stupně. Cílem je zjistit normy pro jednotlivé věkové kategorie.

Reliabilita a validita. Reliabilita by mohla být ověřena zjištěním vnitřní konzistence obou škál. Obsahová validita by byla posouzena odborníky ze sféry sociální psychologie,

kterí se zaměřují na dětskou agresivitu. Kriteriační validitu by bylo možné ověřit např. pomocí srovnání výsledků dotazníku s výsledky nezávislých pozorovatelů dění ve třídě. Také by byla provedena cross-validizace.

5.6.3 Další údaje

Kromě vyplnění výše zmíněných dotazníků by respondenti vyplnili demografické údaje (pohlaví, věk) a příslušnost ke konkrétní škole a třídě, aby data ze stejných tříd mohla být spárována. Dále by nás zajímalo, zda ve třídě proběhly nějaké personální změny, které mohou ovlivňovat vývoj skupin (přišel nový spolužák, odešel spolužák, změnil se učitel).

5.7 Sběr dat

Sběr dat by probíhal ve dvou krocích, jak je popsáno v kapitole 5.4. Dotazník by byl namísto klasické papírové formy administrován elektronickou formou pomocí webové aplikace. Respondenti by tak dotazník mohli vyplnit online po přihlášení do systému. Každá třída by měla svůj kód, pod kterým by se přihlašovala. Tato forma je výhodná především vzhledem k úspoře času a z ekologických důvodů. Navíc ušetří výzkumnému týmu mnoho práce při přepisování dat z papírových dotazníků.

Vyplňování dotazníku navrhuji zařadit na začátek hodin informatiky, popř. do jiných hodin, kde mají studenti k dispozici dostatek počítačů. Respondenti by byli ubezpečeni o anonymitě dotazníku. Učitelé by byli instruováni k tomu, aby při vyplňování dohlíželi na to, zda každý student vyplňuje dotazník sám a nebaví se při tom s ostatními.

5.8 Analýza dat

Dalším krokem by byla statistická analýza dat. Předpokládám využití některého statistického softwaru, např. SPSS. Data by byla nejprve popsána pomocí deskriptivní statistiky. Poté by se přešlo k induktivní statistice. Každý termín měření (kromě prvního, se kterým všechna měření porovnáváme) by se zkoumal zvlášť. Následující odstavce ilustrují analýzu dat na příkladu druhého měření. Obdobným způsobem by byla analýza provedena i s daty z následujících měření.

Nejprve by bylo provedeno testování stanovených hypotéz. Zajímalo by nás tedy, zda je relativní četnost agresivních jedinců ve třídě významně odlišná mezi fází formování a fází bouření. U tříd, které se z fáze formování dostaly při druhém měření do fáze bouření, by byl proveden párový t-test. Obdobným způsobem by byla testována viktimizace.

Párový t-test by byl proveden i pro třídy, které se při druhém měření dostaly do jiné fáze, než je bouření. Porovnávala by se tedy fáze formování a příslušná odlišná fáze vývoje, abychom zjistili, zda případné rozdíly v agresivitě nenastaly u všech tříd nehledě na vývojovou fázi.

U tříd, které při druhém měření budou ve fázi bouření, by byl zjištěn rozdíl relativních četností agresivních jedinců mezi fází formování a fází bouření. K analýze těchto rozdílů by byl použit jednovýběrový t-test. Ověřovali bychom, zda je agresivita ve fázi bouření vyšší než na začátku. Stejný postup by byl aplikován na relativní četnosti viktimizovaných jedinců.

5.9 Diskuze

Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o hypotetický projekt, je obtížné polemizovat nad výsledky. Proto bych se v diskuzi chtěla zamyslet především nad tím, co všechno by mohlo zkreslit výsledky výzkumu.

Když se podíváme na vzorek, respondenty by byli nově přijatí žáci na osmiletá gymnázia. Tito žáci ještě před započítáním výzkumu prošli určitou selekcí (přijímacími zkouškami). To znamená, že skupiny, které by byly zkoumány, se sice do vzorku dostaly náhodným výběrem, ale byly zformované už předem. Navíc je nemůžeme ani vyvažovat (např. z hlediska pohlaví), protože v tom případě by muselo být ovlivněno samotné přijímací řízení. Výsledky získané na populaci žáků prvních ročníků gymnázií také nemůžeme plošně zobecňovat na všechny skupiny dětí.

Problematická je také otázka motivace studentů k vyplnění dotazníku a uvádění pravdivých informací. Vliv na ně může mít i přístup učitelů k celému výzkumu – zda ho hodnotí jako možný přínos, nebo naopak jako ztrátu času. Studenti by měli být ubezpečeni, že dotazníky jsou anonymní, a tudíž jim za jakoukoli odpověď nehrozí žádný postih.

Samotnému uskutečnění výzkumu by předcházela vývoj a překlad testových metod. Výzkum tedy v podstatě stojí na tom, zda by tyto metody byly shledány dostatečně validními a reliabilními. Oba dotazníky, které navrhuji k použití, jsou sebesposuzovacího charakteru. Tento typ dotazníků s sebou nese určitá rizika zkreslení dat. Jedním z nich je sociální desirabilita – tedy snaha respondentů jevit se v lepším světle. Především u dotazníku měřícího agresivitu a viktimizaci může tato tendence ovlivnit výsledky.

Při dotazníkovém šetření je také riziko, že respondenti pochopí otázku špatně. Vyplnění dotazníku vývoje dětských skupin předpokládá jistou elementární míru všímavosti

k tomu, co se ve skupině děje. Je proto otázka, zda jsou všichni respondenti takové reflexe skupinového dění schopni.

Vzhledem k tomu, že provedení výzkumu je plánováno formou online vyplnění, intervenující proměnné se mohou vyskytnout i v podobě technických obtíží. Výzkumný tým navíc touto formou administrace ztrácí kontrolu nad tím, kdo vlastně ve skutečnosti dotazník vyplňuje. Další důležitou intervenující proměnnou může být opakované zadávání dotazníku, které by mohlo vést ke zcitlivění jedinců na detekci různých agresivních projevů.

Dále je možné, že skupiny, které budou při druhém měření ve fázi bouření, se v něčem liší od skupin, které v tu samou dobu budou v jiné fázi. Jejich rozdíl může být způsobený nějakou proměnnou, která není zohledněná ve výzkumu a přitom může významně ovlivňovat agresivitu ve třídách.

Závěr

Cílem práce bylo přiblížit agresivitu v dětských kolektivech z pohledu vývoje skupin. V práci jsem věnovala prostor představení problematiky vývoje skupin z hlediska sociální psychologie. Domnívám se, že tato kapitola si zde zaslouží své místo, protože tvoří základ, ze kterého vycházím.

Dále jsem připomněla vybrané poznatky o dětských kolektivech a o agresivitě. Tyto kapitoly jsem do práce zařadila, protože vývoj skupin je zkoumán především ve skupinách dospělých jedinců a v souvislosti s jinými proměnnými než je agresivita. Z tohoto důvodu považuji za důležité ve své práci obsáhnout (byť stručně) i tuto problematiku. Obě kapitoly by bylo možno rozpracovat do mnohem větší hloubky, ale vzhledem k rozsahu této práce je jim věnováno méně místa, aby se dostalo prostoru hlavnímu tématu práce.

Mým hlavním cílem bylo rozebrat jednotlivá stádia vývoje skupin a identifikovat rizikové momenty, které mohou přispívat ke zvýšené agresivitě. Při psaní této kapitoly jsem se snažila vycházet především ze současných a nedávných výzkumů, v některých případech jsem však byla nucena jít dále do historie.

Poslední část práce představuje návrh empirického šetření, které by zjišťovalo rozdíly v agresivitě v odlišných fázích vývoje. Součástí výzkumu je návrh modifikace dotazníku vývoje skupin na dětskou populaci. Agresivita v dětských kolektivech je stále aktuálním fenoménem, proto považuji další poznatky na poli agresivity a dětských skupin za přínosné.

Seznam použité literatury

- Anderson, C., & Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51.
- Aronson, E., & Aronson, J. (2012). *Tvor společenský*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12-29.
- Baron, R., & Richardson, D. (2004). *Human Aggression*. (2nd ed.). New York: Plenum Pub Corp.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- Berger, C., & Rodkin, P. (2012). Group Influences on Individual Aggression and Prosociality: Early Adolescents Who Change Peer Affiliations. *Social Development*, 21(2), 396-413.
- Bonebright, D. (2010). 40 years of storming: a historical review of Tuckman's model of small group development. *Human Resource Development International*, 13(1), 111-120.
- Bridges, W. (2004). *Na prahu změn: zóny přechodových rituálů*. Praha: Návrat domů.
- Card, N., & Little, T. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 466-480.
- Dishion, T., & Tipsord, J. (2011). Peer Contagion in Child and Adolescent Social and Emotional Development. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 189-214.
- Espelage, D., Holt, M., & Henkel, R. (2003). Examination of Peer-Group Contextual Effects on Aggression During Early Adolescence. *Child Development*, 74(1), 205-220.
- Estell, D., Farmer, T., Pearl, R., Van Acker, R., & Rodkin, P. (2003). Heterogeneity in the Relationship Between Popularity and Aggression: Individual, Group, and Classroom Influences. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 101, 75-85.
- Farmer, T., & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45(5), 461-478.
- Forsyth, D. (2009). *Group dynamics* (5th ed.). Belmont: Wadsworth.
- Garfield, M., & Dennis, A. (2013). Toward an Integrated Model of Group Development: Disruption of Routines by Technology-Induced Change. *Journal of Management Information Systems*, 29(3), 43-86.
- Gersick, C. J. G. (1988). Time and transition in work teams: Toward a new model of group development. *Academy of Management Journal*, 31(1), 9-41.

- Gillernová, I., & Horáková Hoskovcová, S. (2012). Sociální procesy a vztahy ve škole. In I. Gillernová & L. Krejčová, *Sociální dovednosti ve škole* (17-31). Praha: Grada.
- Hawley, P., Johnson, S., Mize, J., & McNamara, K. (2007). Physical attractiveness in preschoolers: Relationships with power, status, aggression and social skills. *Journal of School Psychology*, 45(5), 499-521.
- Hayes, N. (2005). *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmu*. Praha: Portál.
- Hayes, N. (2013). *Základy sociální psychologie* (7. vyd.). Praha: Portál.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative Influences on Aggression in Urban Elementary School Classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59-81.
- Hrabal, V. (1979). *Sociometricko-ratingový dotazník*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata* (2. vyd.). Praha: Karolinum.
- Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012a). Teachers Bullied by Students: Forms of Bullying and Perpetrator Characteristics. *Violence and Victims*, 27(3), 396-413.
- Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012b). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1059-1068.
- Killea-Jones, L., Costanzo, P., Malone, P., Quinlan, N., & Miller-Johnson, S. (2007). Norm-narrowing and self- and other-perceived aggression in early-adolescent same-sex and mixed-sex cliques. *Journal of School Psychology*, 45(5), 549-565.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování: cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Praha: Portál.
- Kožnar, J. (1992). *Skupinová dynamika: (teorie a výzkum)*. Praha: Karolinum.
- Kratochvíl, S. (2005). *Skupinová psychoterapie v praxi* (3. vyd.). Praha: Galén.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Lovaš, L. (2008a). Malé sociální skupiny. In J. Výrost & I. Slaměník, *Sociální psychologie* (2. vyd., 321 - 338). Praha: Grada.
- Lovaš, L. (2008b). Agrese. In J. Výrost & I. Slaměník, *Sociální psychologie* (2. vyd., 267-284). Praha: Grada.
- Madarasová Gecková, A., Orosová, O., & Madaras, T. Vybrané problémy využitia sociometrie v školskej praxi. *Československá psychologie*, 48(3), 263-277.

- Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže: druhy agresí, přístupy k agresivnímu chování, poruchy chování, šikana*. Praha: Grada.
- Miller, N. E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48(4), 337-342.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie* (2. vyd.). Praha: Academia.
- Nesdale, D. (2007). Peer groups and children's school bullying: Scapegoating and other group processes. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 388-392.
- Noel, D. R. (2006). *Cohesive strategies for group leadership: The relationship of cohesion to stages of group development*. ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3227478).
- Olweus, D. (1991). Victimization among school children. In E. Baenninger, *Targets of violence and aggression* (45-103). Amsterdam: North-Holland.
- Opić, S., Lokmić, M., & Bilić, V. (2013). Violence against teachers – rule or exception?. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1(2), 6-15.
- Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pinto, I., Marques, J., Levine, J., & Abrams, D. (2010). Membership status and subjective group dynamics: Who triggers the black sheep effect?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(1), 107-119.
- Putallaz, M., Grimes, C., Foster, K., Kupersmidt, J., Coie, J., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45(5), 523-547.
- Rieger, Z. (2007). *Lod' skupiny: inspirace pro současné i budoucí lodivody ve skupinové terapii* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Rogowicz, S., Del Vecchio, T., Dwyer-Masin, T., & Hughes, E. (2014). The Influence of Aggressors' Characteristics on Teachers' Responses to Physical and Relational Aggression. *Journal of Applied School Psychology*, 30(4), 355-374.
- Roseth, C., Pellegrini, A., Bohn, C., Van Ryzin, M., & Vance, N. (2007). Preschoolers' aggression, affiliation, and social dominance relationships: An observational, longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 45(5), 479-497.
- Sarri, R. C., & Galinsky, M. J. (1985). A conceptual framework for group development. In: P. Glasser, R. Sarri, & R. Vinter, *Individual change through small* (2nd ed., 71-88). New York: Free Press.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1988). *The Robbers Cave experiment: intergroup conflict and cooperation*. Scranton: Harper.

- Shi, B., & Xie, H. (2014). Moderating effects of group status, cohesion, and ethnic composition on socialization of aggression in children's peer groups. *Developmental Psychology*, 50(9), 2188-2198.
- Smith, G. (2001). Group development: A review of the literature and a commentary on future research directions. *Group Facilitation: A Research and Applications Journal*, 3, 14-45.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419-427.
- Twenge, J., Baumeister, R., Tice, D., & Stucke, T. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1058-1069.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2. vyd.). Praha: Karolinum.
- Wheelan, S., Davidson, B., & Tilin, F. (2003). Group Development Across Time: Reality or Illusion?. *Small Group Research*, 34(2), 223-245.
- Zahrádková, E. (2005). *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál.

Přílohy

Příloha č. 1 – Návrh položek dotazníku Vývoj dětských skupin

Škála I

1. Členové naší třídy se k sobě navzájem chovají slušně.
2. Potřebujeme, aby nás někdo vedl.
3. V naší třídě nejsou skoro žádné konflikty.
4. Naše třída většinou souhlasí s tím, co řekne učitel.
5. V naší třídě jsou lidé, kteří se ještě vůbec nedostali ke slovu.
6. Když v naší třídě někdo něco navrhne, málokdo protestuje.
7. V naší třídě se zatím výrazně projevuje jen několik lidí.
8. Lidé v naší třídě se teď snaží především o to, aby je ostatní měli rádi.
9. Lidé v naší třídě dlouho váhají, než se rozhodnou vyjádřit odlišný názor.
10. Hodně času teď trávíme tím, že se snažíme navzájem poznat.
11. V naší třídě zatím nejsou jasně rozdělené pozice.
12. Ještě se mezi sebou tolik neznáme.
13. Když někdo ve skupině požádá o pomoc, nikdo neodmítne.

Škála II

1. Máme rozdílné názory na to, jak by to v naší třídě mělo fungovat.
2. Jsme nespokojeni s tím, jak to teď v naší skupině funguje.
3. Někteří lidé ze třídy jsou nespokojeni s tím, jakou roli ve třídě zaujímají.
4. Návrhy třídního učitele jsou zpochybňovány.
5. V naší třídě je rozkol kvůli odlišným názorům na různá témata.
6. V naší třídě je několik podskupin.

7. V naší třídě se hodně hádáme.
8. Lidé v naší třídě spolu moc nespolupracují.
9. V naší třídě jsou jak členové, kteří podporují našeho třídního učitele, tak ti, kteří jsou proti němu.
10. Naše třída se vůbec nechová jako skupina.
11. V naší třídě je teď hodně konfliktů a neshod.
12. Jako skupina nejsme schopni udělat společné rozhodnutí.
13. V naší třídě jsou jedinci, kteří mezi sebou soupeří o moc.

Škála III

1. Naše třída teď věnuje část hodin diskuzím o tom, jak by to u nás mělo vypadat.
2. V naší třídě platí určitá pravidla, která se týkají toho, jak se k sobě navzájem budeme chovat.
3. Naše třída je více organizovaná.
4. V naší třídě jsme si už našli způsob, jak společně dojít k nějakému rozhodnutí.
5. Každý v naší třídě může zasáhnout do rozhodování, které se týká celé skupiny.
6. Už víme, jak to v naší třídě chodí.
7. Lidé mají potřebu vyjadřovat se k tomu, co se děje ve třídě.
8. Hledáme způsoby, jak řešit problémy.
9. Jsou zde snahy o to, aby někteří spolužáci vyřešili neshody, které mezi sebou mají.
10. V naší třídě má každý nějaké místo.
11. V naší třídě se teď často věnujeme tomu, co dělat, aby nám tu spolu bylo dobře.
12. Máme představu o tom, co můžeme od každého člena očekávat.
13. Víme, co si v naší třídě můžeme dovolit a co ne.

Škála IV

1. Dokážeme se sami organizovat. Nepotřebujeme, aby vše organizoval třídní učitel.
2. Lidé, kteří jsou v naší třídě pověřeni nějakými úkoly, je získali na základě svých schopností a dovedností.
3. Dokážeme spolupracovat na tom, na čem jsme se jako třída společně domluvili.
4. V naší třídě může každý přijít s novým nápadem.
5. V naší třídě podporujeme kreativitu a nové nápady.
6. Ve třídě máme své způsoby, jak řešíme konflikty.
7. V naší třídě není mnoho podskupin.
8. Většinu problémů v naší třídě si dokážeme vyřešit sami.
9. Jako třída držíme při sobě.
10. Dokážeme pracovat samostatně.
11. Víme, jaké jsou silné stránky členů naší třídy a jak je můžeme využít.
12. Vystupujeme jako jednotná skupina.
13. Soustředíme se spíš na společnou práci než na vztahy ve třídě.

Příloha č. 2 – Návrh překladu dotazníku *Reduced Aggression and Victimization Scales* (Orpinas & Horne, 2006)

1. Kolikrát si z tebe dělal/i legraci spolužák/spolužáci ze třídy?
2. Kolikrát do tebe někdo ze třídy strkal, nebo tě uhodil?
3. Kolikrát ti někdo ze třídy nadával?
4. Kolikrát ti někdo ze třídy vyhrožoval, že tě uhodí?
5. Kolikrát tě ostatní ze třídy záměrně přehlíželi?
6. Kolikrát si o tobě někdo ze třídy vymyslel pomluvu, aby tě ostatní neměli rádi?
7. Kolikrát sis dělal/a legraci z někoho ze třídy?
8. Kolikrát jsi strčil/a, nebo uhodil/a někoho ze třídy?
9. Kolikrát jsi někomu ze třídy nadával/a?
10. Kolikrát jsi někomu vyhrožoval/a, že ho praštíš?
11. Kolikrát jsi úmyslně někoho ze třídy přehlížel/a?
12. Kolikrát sis vymyslel pomluvu o někom ze třídy, aby ho ostatní neměli rádi?